

# Transdisciplinar

Revista de Ciencias Sociales

Vol. 2 Núm. 3 Julio-Diciembre 2022

ISSN: 2683-3255



UANL®

CENTRO  
ESTUDIOS  
HUMANÍSTICOS

D.R. 2022 © Transdisciplinar. Revista de Ciencias Sociales, Vol. 2, No. 3, julio-diciembre 2022, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Nuevo León, a través del Centro de Estudios Humanísticos, Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías, Piso 1, Avenida Alfonso Reyes #4000 Norte, Colonia Regina, Monterrey, Nuevo León, México. C.P. 64290. Tel.+52 (81)83-29- 4000 Ext. 6533. <https://transdisciplinar.uanl.mx> Editora Responsable: Beatriz Liliana De Ita Rubio. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo 04-2022-020213472000-102, ISSN 2683-3255, ambos ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Centro de Estudios Humanísticos de la UANL, Mtro. Juan José Muñoz Mendoza, Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías, Piso 1, Avenida Alfonso Reyes #4000 Norte, Colonia Regina, Monterrey, Nuevo León, México. C.P. 64290. Fecha de última modificación 05 de octubre de 2022.

Rector / Santos Guzmán López

Secretario de Extensión y Cultura / José Javier Villarreal

Director de Historia y Humanidades / Humberto Salazar Herrera

Titular del Centro de Estudios Humanísticos / César Morado Macías

Directora de la Revista / Beatriz Liliana De Ita Rubio

Autores

Leonardo Lavanderos

José Alirio Peña Zerpa

Hilda G. Hernández Alvarado

Adriana del C. Enríquez Robledo

José A. Morales Pérez

Tonatiuh Morgan

Mónica Del Arenal Martínez del Campo

Gabriel Gallegos Cantú

César Morado

Angie Sophía Flores de la Cruz

Macarena Irupé Jofre Larrea

Beatriz Liliana De Ita Rubio

**Editor Técnico** / Juan José Muñoz Mendoza

**Corrección de Estilo** / Francisco Ruiz Solís

**Maquetación** / Concepción Martínez Morales

Se permite la reproducción total o parcial sin fines comerciales, citando la fuente. Las opiniones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no reflejan, necesariamente, la opinión de Centro de Estudios Humanísticos de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Este es un producto del Centro de Estudios Humanísticos de la Universidad Autónoma de Nuevo León. [www.ceh.uanl.mx](http://www.ceh.uanl.mx)

Hecho en México

# Transdisciplinar

## Revista de Ciencias Sociales

Bosquejos de reflexión. Sobre los contornos de la cultura: el lugar del otro en la sociedad y la educación

Reflection sketches. On the contours of culture: the place of the other in society and education

Gabriel Gallegos Cantú  
UANL, Monterrey, México  
<https://orcid.org/0000-0003-1676-7102>

Fecha entrega: 05-7-2022 Fecha aceptación: 05-10-2022

Editor: Beatriz Liliana De Ita Rubio. Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey, Nuevo León, México.

Copyright: © 2022, ADEL Arenal Martínez del Campo, Mónica. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



DOI: <https://doi.org/10.29105/transdisciplinar2.3-41>

Email: [gabrielcantul@live.com.mx](mailto:gabrielcantul@live.com.mx)

## Bosquejos de reflexión. Sobre los contornos de la cultura: el lugar del otro en la sociedad y la educación

### Reflection sketches. On the contours of culture: the place of the other in society and education

Gabriel Gallegos Cantú<sup>1</sup>

**Resumen:** El presente trabajo alude a los contornos de la cultura, tales como la sociedad y la educación, que por supuesto no se pueden plantear como los únicos, empero, para los fines del presente, son contornos con vías de aproximación directa a lo que pudiéramos plantear como una pregunta que se encuentra implícita en el desarrollo, a saber, *la pregunta por el otro*. El papel que juega este último en relación a otros no es neutro, la influencia, intersubjetiva del encuentro con *otro* se encuentra impregnada en toda la historia de la cultura y, en consecuencia, en la vida social y en la educación. Partiendo de estos esbozos nos puede permitir vislumbrar su lugar en la actualidad.

**Palabras clave:** contornos, cultura, sociedad, educación, *otro*.

**Abstract:** The present work alludes to the contours of culture, such as society and education, which of course cannot be considered as the only

---

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Nuevo León. Correo electrónico: [gabrielcantu1@live.com.mx](mailto:gabrielcantu1@live.com.mx)

ones, however, for the purposes of the present, they are contours with direct approximation routes to what we could propose as a question that is implicit in development, namely, the question of the other. The role played by the latter in relation to others is not neutral, the intersubjective influence of the encounter with another is permeated throughout the history of culture and, consequently, in social life and education. Starting from these sketches, it can allow us to glimpse its place today.

**Key words:** contours, culture, society, education, *other*.

## Introducción

Un bosquejo es una forma de lanzar ideas, plasmarlas, como el artista con el lienzo en blanco, ese momento del *impasse* a la acción a punto de construir una obra. Bosquejar es una forma de jugar con las ideas y las palabras, de esbozarlas. Es intentar, primeramente, dar forma y, después, transmitir. Como es el caso de los *caminos de bosque* en Martín Heidegger (1950), ese largo tránsito dedicado a la reflexión y la creación. Los caminos del presente escrito se dirigen a *contornos* específicos de la cultura, a saber, la sociedad y la educación. Sin embargo, habría que señalar que tanto la sociedad y la educación son dimensiones y parte de la cultura. No son ejes ajenos a esta. La cultura no es un agente neutro, ejerce influencia sobre el sujeto y en sus formas de relación, en la construcción de sociedades y de los formatos de enseñanza. Pensar sus contornos permite ópticas de aproximación y de pensamiento.

Empero, implícitamente, el camino a transitar supone una distancia, un extrañamiento. ¿Cómo poder visualizar los contornos cuando se sabe dentro de ellos?, y, en caso de ser posible, ¿se pudiera vislumbrar su estructura y bordes? Si pensamos por un momento el título de la obra citada de Heidegger, decir bosque es otra manera de señalar esas veredas no aventuradas, a los de la incógnita y de la incertidumbre. El bosque es un lugar de misterio, en donde no es posible saber qué es lo que ahí se va a encontrar. Hecho previamente enunciado por el padre del psicoanálisis, Sigmund Freud:

Si durante todo un lapso uno ha vivido dentro de una cultura determinada y por eso se empeñó a menudo en explorar sus

orígenes y su ruta de desarrollo, en algún momento lo tentará dirigir la mirada en la otra dirección y preguntarse por el destino lejano que aguarda a esa cultura y las mudanzas que está llamada a transitar. (Freud, 1927: 5)

Esa otra dirección, diremos entonces, es el bosque de Heidegger. Puesto que la pregunta sobre la cultura es siempre una incógnita sobre la cultura. Cuestionarla alude al hecho de un escenario, por decirlo así, atemporal, donde pasado, presente y futuro confluyen. Acudir a su historia, es decir, del pasado, es desde un presente que referencia su futuro. Hablar de ella desde sus contornos en relación al lugar del *otro* nos permite percibir sus características, potencias y fuerzas. Entonces, adentremos al presente camino.

## Desarrollo

Cultura, ¿cómo empezar a decir algo sobre ella?, ¿bajo qué premisas, vicisitudes, ejes habría que colocarla para construir una dimensión y/o visión de ella? Si bien, se encuentra constantemente en transformación, no es estática, es de un carácter, digamos, plástico. En el caso de los antiguos griegos encontramos, por ejemplo, la noción de *paideia*, a saber, un imaginario que recae y se inscribe sobre la educación y la crianza de un individuo que es educado tanto en una tradición como de un conglomerado de creencias de su comunidad que resguardan los valores compartidos y, en consecuencia, vele en favor de estos.

La antigua *paideia* no se proponía formar especialistas, sino sólo buenos ciudadanos en general (Jaeger, 1933:273-4).

Por otro lado, otra óptica nos es presentada por El *Diccionario de la Real Academia Española*, nos dice:

- I. Cultivo.
- II. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico.
- III. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.
- IV. Culto religioso.

Por un lado, cultura en tanto cultivo, el cuidado de la tierra y la relación con la tierra; la segunda, que responde a un conjunto de saberes que regulan los modos y las formas de acción en el mundo; el tercero determina una localidad geográfica, temporal y social; el último, a una creencia o fe. Empero, no es que se antepongan estos matices, más bien se articulan. Puesto que la cultura es un vasto campo. Lo cual supone una problemática a abordar, en consecuencia, ¿cómo pensar la cultura fuera de, aparte de, a un lado de?, ¿de qué?, de lo ya dicho, sabido, comprendido, conquistado o con-vencido. Para Norbert Elías, en *El proceso de civilización* (1939), nos dice que esto supone una dificultad, el pensar la cultura fuera de la cultura, introduce a un tipo de *barbarie* o, en otras palabras, lo desculturalizado, lo incivilizado.

En base que la cultura es, en sí misma, una suerte de saber, nos otorga un lenguaje y, hasta cierto punto, una forma de pensamiento. Los imaginarios de un espacio geográfico a otro testimonian que la territorialidad donde subyace una cultura en particular impone diferencias y esto se nos presenta día con día de diversas maneras. Ejemplifiquémoslo de la siguiente forma

no sin antes señalar que no es más que un intento de ilustrar, en base que puede haber, y de hecho los hay, ejemplos más fructíferos: En una serie cinematográfica llamada *Vikings* nos cuenta las aventuras de un guerrero agricultor llamado Ragnar Lodbrok y que se adentró a explorar el mundo construyendo barcos capaces de soportar largos trayectos y la ferocidad del mar. Acción que lleva a cabo por sus plegarias a Odín y augurios del vidente de su comunidad; en uno de sus muy diversos viajes forma lazos políticos con el rey de Northumbria, sin embargo, este último le tiene una solicitud al protagonista y al resto de sus compañeros, que al menos alguno de ellos sea bautizado por un sacerdote cristiano, esto como un acto de buena fe y voluntad para construir lazos de confianza, para así poder convivir ambos pueblos en paz. Finalmente, drama de por medio, acceden a esta solicitud.

¿Pero qué significa esta acción?, podemos pensarla como una manera de introducir al *otro-extranjero-extraño-bárbaro* al mundo de la cultura, que renuncie a sus creencias *otras (de otros)*, a sus modos y formas de vida errantes, pecaminosas e incluso perversas, que de hoy en adelante sea un sujeto civilizado y, en consecuencia, parte del *culto*, de la cultura, en el caso de este ejemplo, del cristianismo. Retomando nuevamente a Norbert Elías, nos diría *este concepto expresa la autoconciencia de Occidente (1939: 85)*. El bautismo sería, más allá de su aspecto ritual-espiritual y formato intermediario para establecer lazos, es también una forma de culturalizar al *otro*, de conquistarlo, occidentalizándolo, civilizándolo e introducirlo en esa otra conciencia, de introyectarla, para que devenga autoconciencia.

Decimos *occidentalizarlo* en base que cultura es un problema heredado de la tradición, pensamientos y creencias de Occidente, y no solo, retomemos lo mencionado al inicio con la noción de *paideia*: *formar buenos ciudadanos*, pero, ¿qué es formar buenos ciudadanos o, dicho de otra manera, qué es formar al *otro*?, bajo el ejemplo previamente citado hay un *intento de formar al otro*, al menos desde el ritual, empero, ¿eso garantiza la formación del *otro* como para considerarlo *parte del culto de la cultura*?

Un supuesto que pudiéramos nombrar general es cuando a algo se le nombra o señala como perteneciente a la cultura, también es una forma de subrayar lo que es, por un lado bienvenido a la cultura y, por el otro, lo que sería lo expulsado, lo bárbaro, lo reprimido en el *status quo*. La historia nos presenta diversos escenarios en donde la cultura ha sido un tema de guerra con aspiraciones de conquista, México es un claro ejemplo. Pero no solo en la historia en sí misma, también la manera de enseñar la historia, no solo en su aspecto narrativo-biográfico, sino de los semblantes culturalizadores que, por supuesto, brindan identificaciones e identidades, no solo geográficas, también psicológico-subjetivas. El lugar en donde devenimos al mundo nos subjetiva inevitablemente, ya sea por sus tradiciones, lenguaje, símbolos, sistemas económicos, políticos, sociales y un largo etcétera. Nos brinda un entendimiento sobre el bien y el mal, la bondad y la crueldad, la paz y la guerra, el amor y el odio, la riqueza y la pobreza, la salud y la enfermedad. Tomemos por ejemplo las naciones del Medio Oriente y Oriente, y los llamados choques culturales, que, como lo veremos más adelante, sean estos, verbigracia, de

comportamiento, del lugar del hombre, de la mujer y la lista puede seguir.

La cultura es una atmosfera compartida, un *ambiente facilitador*, tal y como lo plantea el pediatra y psicoanalista Donald Winnicott (1965), al hablarnos de ese momento de la vida del *infans* y que siembra las bases íntimo-personales del sujeto en el mañana, pero dichos ambientes, lo hemos mencionado, no son estáticos, hay una metamorfosis continua, se mueven, se transforman y se trastocan. Los estatutos de un espacio-tiempo en la historia de la cultura siempre están por verse. La obra de Zygmunt Bauman es un claro ejemplo, en sus tan valiosas investigaciones de lo que denomina *Modernidad líquida* (1999), a saber, un cambio de paradigma de un sujeto adentrándose a otra forma de ser y estar en la cultura y con los otros de la cultura. Este último punto hay que subrayarlo, pensemos por un momento la complicada situación de estar con el *otro*, una de las grandes encrucijadas del *culto* moderno, Jean-Paul Sartre no sin razón lo plasmó en su obra *A puerta cerrada* (1944) la tesis *L'enfer c'est les autres*, a saber, *el infierno son los otros*. Esta abre una vertiente a los *contornos* que se producen a lo largo del tiempo. Hoy los paradigmas culturales en relación al *otro* se encuentran en un movimiento de suma importancia. Estos transforman las sociedades, en su interacción y ritmicidad, así como también la educación, por ejemplo, los currículos académicos.

El ejemplo previamente citado testimonia que el tema de la cultura y el *otro* gozan de una fuerte relación. Razón por la cual, entender los contornos de la cultura en relación al *otro* adquiere valor capital. Dicho esto, pasemos entonces a los siguientes puntos.

## Sociedad

El primero, sociedad. El ser humano es un sujeto social, en tanto que necesita de socios para poder ser, o sea, necesita del *otro*. Reflexionar sobre el tema de la sociedad implica, no solo la relación estructura-individuo, y cómo esta se (re)produce. Alude también a pensar al *otro* y el lugar del *otro*.

En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros (Berger y Luckman, 1996:40)

Desde las culturas originarias, los antropólogos nos dirán, hubo un punto crítico en donde el ser humano requirió el vincularse, asociarse con el próximo, ya sea por aspectos de fuerza, la caza, la siembra, la construcción de hogares y, como efecto colateral, comunidades, formando tribus, estandartes, entre otras cosas. Formar masividad fue necesario, pensemos el ejemplo que nos brinda Bolívar Echeverría en *Definición de la cultura* (2001), al hablarnos de los *trobriandeses* los cuales han creado sus propios sistemas de cultivo, comerciales y de intercambio, de creencias espirituales, de crianza, de educación, de lenguaje, del sexo y la sexualidad, la gestación y demás, siendo hasta nuestros días una cultura que aún persiste y resiste. Sin embargo, ejemplos como estos, sabemos, son menores día con día, en algunos casos considerándose tribus muertas, de lengua muerta y sin relevancia en la contemporaneidad.

Pensemos la enormidad de pueblos originarios de nuestro país, claro que algunos aspectos coexisten ya sea en imágenes, alimentos o, en el extremo, solo como artefactos de museo. Pero

no trascienden, son imágenes muertas sin historia en la historia, solo como algo que fue hace una vez.

Previamente señalamos que el lugar en el que un sujeto deviene al mundo le otorga juicios, por ejemplo, morales, porque en el día a día la moral que rige no es una que permita espacio-tiempo a las culturas originarias, Herbert Marcuse en su obra *El hombre unidimensional* (1964), advertía esto al hablarlos de la *sociedad industrial avanzada* que va derrocando la colectividad y la tradición, privilegiando la industria, la fuerza de trabajo y acotando toda dimensión del *Geist*, es decir, el hombre que solo tiene una dimensión, la individual atemporal, sin pasado ni futuro, un hombre de la dimensión del instante.

Alrededor del año 2009, en diversas notas de periódicos vislumbran encabezados que hacían alusión a eliminar de los libros de historia de la Secretaría de la Educación Pública (SEP) lo relacionado al tema de la conquista española y todos los hechos trágicos ocurridos en aquel tiempo. Las consecuencias de llevar a cabo estas acciones son sumamente peligrosas y dañinas, es, por decirlo de alguna manera, producir una nueva noción de la mexicanidad, borrando todo rastro o huella de aquellos días, como una suerte de *reset* de la historia, comenzando a partir de los efectos post conquista, *el nuevo mundo*. Y esta tendencia se ha perpetuado, un claro ejemplo fue el 13 de agosto del 2021, en la mal llamada celebración de la caída de Tenochtitlan, el partido Vox España, como se sabe, un partido de ultraderecha realizó una publicación a través de sus cuentas de redes sociales que produjo gran polémica, se leía:

“Tal día como hoy de hace 500 años, una tropa de españoles encabezada por Hernán Cortés y aliados nativos consiguieron

la rendición de Tenochtitlán. España logró liberar a millones de personas del régimen sanguinario y de terror de los aztecas.”.

Por supuesto los usuarios de diversas plataformas comentaron una gran gama de respuestas, tanto a favor como en contra, en base a estos sucesos. El climax social está sujeto a los acontecimientos propios de su época, plasma y gesta su propio culto. Bajo esta óptica pudiéramos señalar lo que, siguiendo a Bauman nos dice sobre *la moda*, que, si emparentamos a esta última el tema de la cultura, sería entonces el inducirse o alinearse a este *por obtener un sentido de pertenencia en el seno de un grupo o una aglomeración [...] (Bauman, 2011: 24).*

Otro punto cercano a esto sería la globalización y el multiculturalismo. Los tratos que responden al libre mercado, junto con las leyes y las políticas que la regulan, la avalan y la velan, dejan claras sus intenciones. Pero también abriendo un libre tránsito de encuentros con el *otro-extranjero* y ocasionando comunidades, por así llamarlas, mixtas. Nuevo León, por ejemplo, dio cabida a una empresa coreana alrededor del 2016, ahora situada en el municipio de Pesquería. Y gradualmente fue cada vez más frecuente encontrar personas de nacionalidad coreana presentes en el estado; dicho municipio sufrió una transformación como efecto de esto, hoy es común al transitar por este encontrar señalamientos de tránsito vial que se leen en dos idiomas, español y coreano. Pero el multiculturalismo no solo se limita a encuentros de nacionalidades que ahora comparten un mismo espacio, al menos geográfico, que Seyla Benhabib lo sustenta al hablarnos en *Sobre el uso y el abuso de la cultura* (2006) y León Olivé en *Los retos de las sociedades multiculturales:*

*interculturalismo y pluralismo* (2011). Puesto que el multiculturalismo también se representa en los movimientos sociales, ya sea en los feminismos, la comunidad LGTBQ+, las nuevas masculinidades, lo llamado viral en las plataformas virtuales, incluso la virtualidad misma, el movimiento llamado *Black lives matter*, la inclusión, el lenguaje inclusivo, entre muchos otros más.

La multiculturalidad exige a lo social cabida, lo que lleva inmersa la renovación de las culturas. No obstante, producto de ellos, y por ellos, también ocasionando conmociones. Las marchas que se han producido en estos últimos años en nuestro estado, país y alrededor del mundo, de diversa índole, y de las respuestas que se reciben de aquellos que no participan en ellas es una muestra de esto. Pareciera que el juicio moral contemporáneo, de alguna forma, no respondiera o se resistiera a las necesidades de aquellos que no se ven afectados, al menos de forma directa, de quienes se manifiestan para solicitar una reivindicación de su lugar en la constelación social compartida. Es una muestra clara del status del *otro* en los *contornos* de los presentes días. El *otro* como diferente, el *otro* que no responde a otra noción y visión del mundo y, en ese sentido, pone en tensión los preceptos (pre) establecidos. Digámoslo de una vez, el *otro*, por definición, es el lugar de la alteridad y diferencia, de ahí que sea *extraño* e incluso *ajeno*, ¿pero, respecto a qué?, *al otro, otro que no es yo*.

En razón a esto señalemos el tema de la ideología, tal y como lo señala Slavoj Žižek al hablarnos, en *El sublime objeto de la ideología* (1989), de la ideología como cínica, incapaz de ver o fisurar sus propios planteamientos, ideas o concepciones, tomando como punto de análisis para esto la tan famosa expresión de *Das Kapital* (1867) de Karl Marx, *ellos no lo saben, pero lo hacen*, nos dice:

La definición más elemental de ideología es probablemente la tan conocida frase de El capital de Marx: “Sie wissen das nicht, aber sie tun es”, ellos no lo saben, pero lo hacen”. El concepto mismo de ideología implica una especie de naiveté básica y constitutiva: el falso reconocimiento de sus propios presupuestos, de sus propias condiciones efectivas, una distancia, una divergencia entre la llamada realidad social y nuestra representación distorsionada, nuestra falsa conciencia de ella. Está es la razón de que esa “conciencia ingenua” se pueda someter a un procedimiento crítico-ideológico. (Žižek, 1989: 55).

Puesto que, la ideología como pivote de la cultura y, en consecuencia, de la sociedad, produce separaciones entre quienes pertenecen o buscan pertenecer en la atmosfera social. Retomemos nuevamente el ejemplo de la serie mencionada con anterioridad, el protagonista y el rey con quien buscaba establecer lazos, cada uno proviene de diferentes sociedades, profesan diferentes credos, pero es el rey quien solicita que el otro (en este caso, el que es *otro-extranjero-extraño-bárbaro*) como condición para prevalecer en su tierra sea que renuncie a su *modus vivendi*. Es el rey, quien reproduce, ideológicamente, un discurso que acusa como portador de la verdad y de la razón.

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1970), marcarían este hecho como *violencia simbólica*, ya que en ella se sientan las bases de la reproducción misma, puesto que corre esta suerte. Si pensamos este fragmento de la serie, como una acción pedagógica, como *paideia*, no es sin la implementación de un tipo de fuerza específica, ya sea por la corrección o autoridad pedagógica *porque saca su fuerza de la delegación tacita que le otorgan los grupos o las clases comprometidas en esas relaciones de fuerza* (Bourdieu y Passeron, 1970: 66).

Con lo cual son formas de crear, si se puede decir así, un imaginario o, si se prefiere una noción de realidad, de vida cotidiana, de ritmicidad del mundo y del tiempo, de orientación en el hacer y en el actuar, puesto que, como nos señalan Peter L. Berger y Thomas Luckmann la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente (*Berger y Luckman, 1996: 36*).

Esta interpretación no se da sin condiciones necesarias, de la presencia del *otro*, de un discurso ideológico y del lenguaje, para que tenga características objetivas de eso que llamamos mundo y, en consecuencia, de la cultura de ese mundo que constantemente dilucidamos. Pero ese mundo coherente choca constantemente con otros mundos, con otras culturas, con otras ideas y con *otros*; los lugares, pensamientos, percepciones de todo lo que lo conforman penden de un hilo frente a aquel que no pertenece al *culto*. Razón por la cual, esto el cine le puede testimoniar bastante bien, el *otro-extranjero-extraño-bárbaro* es el enemigo.

Sigmund Freud nos decía en *Psicología de masas y análisis del yo* (1921) que, “en la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo [...]” (*Freud, 1921: 67*), esto es un elemento capital en términos de psicología social. La cultura es una masa formadora de yo. Acudamos a Freud (1921) nuevamente: “Una masa [...] es una multitud de individuos que han puesto un objeto, uno y el mismo, en el lugar de su ideal del yo, a consecuencia de lo cual se han identificado entre sí en su yo.” (p. 67) Esta condición admite representación gráfica:



construyen a la masa, a la cultura y a la sociedad en sí mismas. El *objeto exterior* toma este lugar de líder, quien rige, acota y determina, en otras palabras, dicho objeto exterior es la cultura. Los choques culturales mencionados con anterioridad, pensados bajo este esquema, son formas de poner en crisis al *objeto exterior*, en razón que estas *identificaciones horizontales* que se dirigen al mismo punto funcionan como espejos que retroalimentan al *yo*. Si en el contorno de este *yo* opera una diferencia, sea esta, como ya se ha señalado, un *otro-extranjero*, al menos bajo este ejemplo, el *yo* mismo se siente en peligro, véase el ejemplo de Hitler y los judíos, la discriminación étnico-racial, la homofobia o la xenofobia que son maneras de poder visualizar esto.

El lugar que ocupa el *otro* en la construcción de sociedades pareciera ser endeble. Por un lado necesario en la formación de masas y en las ideas que gravitan en la pertenencia a una cultura, pero, y al mismo tiempo, eclipsado por el *objeto exterior*. Lo que liga a un sujeto a *otro*, desde este esquema presentado, son los ideales compartidos. Hecho por el cual, de acontecer lo opuesto, es, de alguna forma, la guerra. La violencia se tornaría el lenguaje prínceps de abolir al *otro*, de destruirlo. Está lógica trasciende y subyace. En nuestros días es frecuente prácticas que aluden a la individualización, a la competitividad y al rendimiento, que son formas de gestar tensión en el sujeto en relación al *otro* y en los ideales culturales (*objeto exterior*). Acontece con una fuerte tendencia en los presentes días. Las problemáticas sociales responden a —¿cuál es el lugar del *otro*? —, retomando a Freud, *como modelo, como objeto, como auxiliar o como enemigo*. (1921)

## Educación

Pasemos entonces al siguiente punto, la educación. Retomando nuevamente lo mencionado sobre el texto *La reproducción...* (1970), Bourdieu y Passeron son concisos, no sin razón insisten en la *acción pedagógica*, es decir, maestro desempeñando su labor frente a su educando, aquí la cuestión es, siguiendo a los autores, es entender el proceso de enseñanza por lo que está, por un lado, rodeado, y por el otro, lo que implícitamente gesta. Con lo cual, dicho proceso de reproducción no cae solo y exclusivamente en el educando, puesto que el maestro no solo reproduce un tipo de alineación en él, sino que él mismo es objeto de la alineación, o, si se prefiere, de culturalización. En este sentido, el maestro es una máquina operativa de la *reproducción* no solo de un modelo o forma de enseñanza o de impartición de conocimiento, también lo que, en otros tiempos, principalmente en Francia en los años de 1800, se le nombraba *alienista*. El alienista es lo que hoy entenderíamos como un psiquiatra o psicólogo. Se sabe que buscaba o disponía a *alienar* a quienes se suponían *desalineados*, a saber, sujetos con alguna condición problemática, principalmente para el entorno, y a quienes habría que curar o mantener en cautiverio. Veamos por ejemplo la obra de Michel Foucault, principalmente en *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica* (1963) y *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (1975). En la primera realizando un análisis exhaustivo y crítica a la forma de operar de la disciplina médica y de su violencia; en el segundo, esta observación constante sobre lo que llama *el cuerpo de los condenados*, en donde la inserción o intervención, a forma de reprimenda, de castigo, es el cuerpo. El o los lugares del *otro* en los *contornos* de la

cultura también responde y corresponde en estos ámbitos, desde la intolerancia a la violencia suscribe su disputa.

Diversa cantidad de autores, en los que, por supuesto se incluye Foucault, han señalado el papel alienante que profesa *las escuelas, los hospitales (en donde por supuesto también se ubican los hospitales psiquiátricos y producto de esto todo lo que rodea lo denominado como salud mental) y las prisiones*, a lo que hoy en día pudiéramos agregar la industria o la empresa privada, que son formas de contener al *otro*.

Punto importante para destacar, las escuelas hoy en día tienen una lógica más próxima a la industria, de fabricación de sujetos para laborar en estas, construyendo *autoconciencias* de un camino al cual no hay manera de oponerse, desviarse (desalinearse) o, en el extremo, buscar esperanza. La taza creciente de deserción escolar en nuestro país ya sea por falta de recursos, tiempo, elegir entre estudiar o trabajar, el abandono escolar en general, nos señala que esto sigo operando. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 5.2 millones de personas de entre tres y 29 años no se inscribieron al ciclo 2020-2021 (INEGI, 2021), esto también precipitado por las situaciones causadas por la pandemia de COVID-19.

Paulo Freire, en *Pedagogía del oprimido* (1968), nos lo advertía que, de persistir estos sistemas de enseñanza, traería consigo una agonía al sistema educativo mismo y, por supuesto a la vida social, a causa de un miedo paralizante, confundido con un falso sentimiento de bienestar, pero el cual solo es perpetuador de la miseria.

Se hace indispensable que los oprimidos, en su lucha por la liberación, no conciban la realidad concreta de la opresión como

una especie de “mundo cerrado” (en el cual se genera su miedo a la libertad) del cual no puede salir, sino como una situación que sólo los limita y que ellos pueden transformar (Freire, 1968: 47).

Es innegable que la cultura tiene un (*o*)*culto* hacia la educación, al menos por lo que se ha señalado, un *culto* que, destinado a la fabricación desmesurada de sujetos carentes de libertad y aterrados por ella, no puede más que ofrecerles promesas, siempre imposibles e inalcanzables, pero las cuales son imperativos por seguir y perseguir. La educación como aparato ideológico de la cultura promete, por ejemplo, libertad, pero en realidad solo es otra manera de gestar aparatos y mecanismos (sean estos psíquicos, sociales o cognitivos) de dominio. La institución por medio de la relación maestro-educando, de un sujeto en relación al *otro*, revela sus dificultades. El filósofo surcoreano, Byung-Chul-Han, los describe de la siguiente manera:

Así, incluso se explota la libertad. Uno se explota voluntariamente a sí mismo figurándose que se está realizando. Lo que maximiza la productividad y la eficiencia no es la opresión de la libertad, sino su explotación. Esa es la pérdida lógica fundamental del neoliberalismo (Han, 2017: 32).

En *Democracia y educación* (1916), John Dewey alude a que la educación tiene este carácter formador del espíritu y sus facultades, puesto que esta es capaz de entablar asociaciones o conexiones del afuera para su propia alimentación. Lo que irá señalando bajo esta idea es que las representaciones (*Vorstellungen*), a las cuales está inmersa, terminan por tener efecto de estímulo-respuesta, en donde la capacidad asociativa y creativa se ve

reducida. El afuera impone una alineación del espíritu, del *otro*, y su objetivo es producir sobre las representaciones el refuerzo de su carácter inamovible y determinado. Para Philippe Meirieu esto es claro, la educación tiene el atributo de fabricar y, al mismo tiempo, apuntar a la libertad. Pero esta **última** es la que termina viéndose obturada. En su libro *Frankenstein educador* (1996) suscribe la dinámica maestro-educando, en la cual este **último** tiene características de proyecto, en este sentido el maestro sería el medio por el cual hay una formación del espíritu, pero también de alienador. Esto en base a que el maestro, el *master*, es el *Amo*. Meirieu ejemplifica esto retomando principalmente la famosa novela de *Frankenstein o el moderno Prometeo* (1818) de la escritora dramaturga Mary Shelly.

Cometido que logra no solo al desarrollar sus ideas con el icónico personaje Frankenstein, sino a su creador, el Dr. Víctor Frankenstein, pero también a Gólem, personaje de la mitología judía, a Pinocho, entre otros más. Si el monstruo Frankenstein deviene como monstruo, es porque algo de él le permite, como al mismo Prometeo tomar algo del *Amo*, *un secreto de este*. Prometeo es encarcelado por robar el fuego a los dioses, Frankenstein es perseguido.

Este último punto no deja de tener aspectos que valdría la pena analizar. En la mitología griega es Zeus quien prohíbe a los hombres el fuego y es Prometeo quien decide robarlo y entregárselos, producto de esta acción Prometeo es encadenado en el Cáucaso, donde un águila le devora diariamente el hígado, que volvía a crecer durante la noche y el ciclo se repetía. Pero es ahora el fuego lo que el monstruo Frankenstein teme. El fuego proveedor de calor, pero también de invención, el fuego crea y destruye. El fuego es el anima del *otro*.

Para Frankenstein esto representa un descubrimiento de asombro al percatarse que algo tan comfortable es capaz de producir displacer al mismo tiempo. Hecho que descubre al aproximarse a él:

Un día, cuando me hallaba aterido de frío, encontré un fuego que habían abandonado algunos mendigos vagabundos y me embargó un gran placer cuando sentí su calor. En mi alegría, alargué mi mano hacia las brasas vivas, pero rápidamente la aparté con un grito de dolor. Qué extraño, pensé, que la misma causa produjera al mismo tiempo efectos tan contrarios (Shelley, 1818: 66).

*El monstruo Frankenstein es también producto del fuego, de esa flama que incentiva y mueve al Dr. Frankenstein, esa Alere Flammam Veritatis, sin embargo, no se reduce a esta. De hacerlo, se entrega a su muerte, tal y como Gólem, Emet y Met, verdad y muerte. Pero esta verdad de Frankenstein es una verdad que se vuelve fuente de peligro, Frankenstein en sí mismo es fuente de vida, de secreto de la vida, de otra vida posible, pero abandonado por su creador a su suerte, el proyecto estudiante se torna una figura de terror, un monstruo.*

*El moderno Prometeo tiene esta doble acepción, Dr. Víctor Frankenstein y el monstruo Frankenstein, del creador y su creación, y de una creación que se revela contra su creador. No es de sorprenderse que Meirieu retome finalmente planteamientos de G. Hegel y de Alexandre Kojève, a saber, la dialéctica del amo y el esclavo, para explicar estos eventos. El sujeto Amo, quien se posiciona como el dueño, el Master, el creador, en el lugar del saber, no deviene sin que el esclavo acepte esta condición, lo cual implica consecuencias, puesto que esclavo quedaría a la sombra del Amo, en un vínculo de dominación y dependencia absoluta. El Amo se posiciona en el lugar del deseo*

del esclavo, hace las veces de objeto que colma y calma, de ahí la supremacía de su dominio.

El esclavo no es un *otro*, para tener esta condición implica alteridad, diferencia y distancia, en este caso, respecto al Amo. El esclavo no introduce experiencia de *otredad*., situación prescrita en el Derecho Romano, es decir, las bases político-legales y sociales de nuestra ahora cultura y, una vez más, provenientes de la tradición del pensamiento de Occidente y que Roberto Esposito en *Personas, cosas y cuerpos* (2015) retoma para decirnos que

solo cuando se puede poseer cosas se es persona, y esto no atañe solo al derecho privado, sino a la condición más general de toda persona y cosa: la segunda lo es por estar sujeta a la primera y bajo su dominio, mientras que la primera se reconoce por las cosas que posee, y en particular por lo que ella misma tiene de dominable y poseible (p. 11).

Es decir, el esclavo no tiene estatuto de persona, puesto que es una cosa, para serlo requiere ser dueño de sí mismo, señor de sí mismo, a saber, sustraerse del Amo. Pero el Amo, por otro lado, es persona, dueño del esclavo.

En sus reflexiones, *Meirieu* finalmente nos dirá que en este proceso dialectico hay una suerte de espejos que se producen entre el maestro y el educando, puesto que, el primero tiene las intenciones de hacer de ése, su estudiante, un igual. Transmite y hereda un saber respecto al mundo y sus *contornos*, liberarlo de las cadenas que lo tienen vuelto esclavo, *un gesto que pueda situarlo en el yo*, un yo que no es esclavo; pero este proceso sufre un inevitable trastorno.

De volverse libre, la figura del Amo se borra, ya que goza de su atención, por eso posiciona frente a él, de forma asimétrica,

por ejemplo, en un foro del aula de clases. Si el esclavo deviene hombre, es decir, un *otro* se aventura a otra dimensión, una en la cual el Amo es prescindible.

“Tú eres mi creador, pero yo soy tu amo ¡Me obedecerás!”  
(*Shelly, 1818: 113*)

Pigmalión crea una escultura, Galatea, que testimonia sus deseos, los talla, los lija y los moldea, pero de un material inanimado no se puede recibir ni admiración, ni estima, ni amor.

Porque, ¿*qué* quiere, de veras, el Amo, que ha arriesgado todas sus energías en una empresa insensata en busca de servidores obedientes? Quiere ser obedecido, por supuesto y gozar así de su victoria. Pero no quiere ser obedecido por máquinas. Eso no le interesa, porque, de ser el caso, no sería de verás un «*Amo*», Quiere ser obedecido por hombres, por hombres como él, dado que no tienen más remedio que obedecerle. «*Para ser hombre, ha querido hacerse reconocer por otro hombre. Pero si ser hombre es ser Amo, entonces el Esclavo no es un hombre, y hacerse reconocer por un esclavo no es hacerse reconocer por un hombre*» (*Kojève e, 1947: p.174, como se cita en Meirieu, 1996: 47*)

La educación como fabricación tiene sus parentescos no solo con el mito de Pigmalión de Ovidio, también con el mito de Narciso. En frente del estaque del agua hay un reconocimiento, un reconocimiento de que *ese se es* y *ser* implica libertad. El esclavo, bajo estos términos, no se aventura a la odisea de adentrarse al bosque, perderse y algo encontrar, tal y como ocurre en el mito de Narciso. Este último sale a la búsqueda de eso que falta, el esclavo, por otro lado, no se produce en él la conciencia de algo que haga las veces de falta o carencia, de un deseo que lo mueva para salir del lugar de esclavo, se encuentra atrapado en la imagen que se otorga no en la imagen que se busca.

Pero es el maestro-Amo quien tiene que también saber renunciar, renunciar al esclavo, permitirle devenir *otro* y permitirse él mismo ser prescindible, permitir que la no necesidad se construya, aunque eso implique, al menos simbólicamente, su muerte.

Johann Wolfgang Von Goethe en *Fausto* (1808), escena I, lo plasma elocuentemente de la siguiente manera: “Lo que has heredado de tus padres adquiérelo para poseerlo” (Goethe, 1808: 17).

Pues la herencia implica un pasaje, un movimiento de un lugar a otro, para ser *otro*, la herencia es una forma de *no reproducción*, ya que en su posesión *se hace de ella otra cosa*. Poseer lo heredado, conquistarlo, es servirse de para hacer con, ¿con qué?, con lo que es *yo* y que no es (más) del *otro* en posición de Amo, porque si es *yo*, el *yo* puede hacer con lo suyo lo que él disponga.

Por supuesto que este hecho no siempre se produce, la educación en sí misma es *no-todo*, en tanto que no siempre se transmite todo, ni se enseña todo, ni se aprende y aprehende todo.

Freud, en 1925, nos los advertía en el prefacio que realizó para el libro del pedagogo austriaco August Aichhorn, *Juventud desamparada* (1925):

En los primeros momentos acepté la humorística aseveración de que hay tres profesiones «*imposibles*», -educar, curar y gobernar-, y yo estaba totalmente entregado a la segunda de ellas, pero esto no quiere decir que desdeñe el alto valor social del trabajo realizado por aquellos de mis amigos que se han consagrado a la tarea educadora (Freud, 1925; 7, en Aichhorn, 1925).

¿A qué alude Freud cuando nos dice *profesiones imposibles*?, a que en estas profesiones siempre hay un *no-todo* y como producto de ello siempre queda algún *malestar* de insatisfacción con los resultados.

La *otredad* se hace presente, el *otro* se hace presente, este no es posible reducirlo a las pretensiones, sean estas explícitas o implícitas a lograr, de los anhelos que cualquiera de estas profesiones apunte. Hoy por hoy, la cultura contemporánea buscar reducir esta dimensión del *no-todo* por el *todo*, incluyendo al *otro*. Veamos por ejemplo la cada vez mayor cantidad de los currículos académicos, sobre todo en la educación básica, puesto que la lógica es a más información, por consecuencia, mayor rendimiento y, bajo esa noción, se erradica el espíritu del *otro*, de ahí la gran importancia de pensar y re-pensar los contornos de la cultura en relación al *otro*.

## Conclusión

Concluamos, a forma parcial, que entender los contornos de la cultura son, como se ha visto, los contornos del *otro* y que esto nos lleva inexorablemente a plantear cuestiones en los contextos en donde surgen, a saber, a los fenómenos sociales que esta misma nos pone en escena y en los que también somos partícipes el día a día. Esto nos brinda formas de construir ópticas otras, como partimos en un comienzo, de lo ya sabido, entendido, comprendido, a saber, de lo que ha con-vencido.

Se subraya el lugar del *otro*, no solo por su importancia en la construcción de, por ejemplo, una sociedad, más bien, porque al mismo tiempo que su presencia deviene como necesaria también como algo que presenta eventuales dificultades. Desde los escenarios señalados, tanto los ficticios como los cotidianos, destacamos la importancia que ocupa el *otro*; sin embargo, en las lógicas de los presentes días remitan a pensar que de hecho una de

las más grandes complejidades de la contemporaneidad radica en la desaparición del *otro*, como puede ser desde las problemáticas sociales, que es una problemática del sujeto en relación al *otro*, en la violencia o en su discriminación, en su cabida o el uso de fuerza, sea esta física o simbólica y que deja entre ver que es en sí misma la experiencia de la *otredad* la que se encuentra en crisis. La fuerte tendencia a la individualización es una clara muestra de este punto.

La desaparición del lugar del *otro*, que, como partimos al comienzo, es también desaparición de *la pregunta sobre el otro* y que, por ejemplo, privarlo de su libertad destruye todo lazo posible. Retomemos el tema de la educación que apunta al mundo de la competencia y a la rivalidad, es decir, a la intolerancia de la o las lógicas que no respondan la dimensión del uno. Reformular esta premisa se torna de carácter urgente o, dicho de otra manera, es sumamente necesario replantear los *contornos* de la cultura en relación al lugar del *otro* en la vida cotidiana.

## Bibliografía

- Aichhorn, A. (1925). *Juventud desamparada*. Ed. Gedisa.
- Bauman, Z. (2011). *La cultura en la modernidad líquida*. Ed. FCE.
- Bauman Z. (1999). *Modernidad líquida*. Ed. FCE.
- Benhabib, S. (2006) *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Katz.
- Berger, L. Peter y Luckmann, Thomas (1996). *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorrortu.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza* Ed. Fontamara.

Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*. Ed. Morata

Echeverría, B. (2010). *Definición de la cultura*. Ed. Ítaca.

Elías, N. (1939). *El proceso de civilización*. Ed. FCE.

Esposito, R. (2015). *Personas, cosas y cuerpos*. Ed. Trotta.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI.

Freud, S. (1917). *Una dificultad para el psicoanálisis*. Tomo XVI. Amorrortu editores.

Freud, S. (1921). *Psicología de masas y análisis del yo*. Tomo XVIII. Amorrortu editores.

Freud, S. (1927). *El porvenir de una ilusión*. Tomo XXI. Amorrortu editores.

Goethe, J. (1808). *Fausto*. Ed. Porrúa.

Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder editorial.

Heidegger, M. (1950). *Caminos de bosque*. Alianza editorial.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021, marzo). INEGI PRESENTA RESULTADOS DE LA ENCUESTA PARA LA MEDICIÓN DEL IMPACTO COVID-19 EN LA EDUCACIÓN (ECOVID-ED) 2020. Recuperado de [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED\\_2021\\_03.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf)

Jaeger, W. (1933). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Ed. FCE.

Kojève, A. (1947). *La dialéctica del amo y el esclavo en Hegel*. Ed. La Pléyade.

Lacan, J. (1975). *El seminario*. Libro 20. Ed. Paidós.

Marcuse, H. (1964). *El hombre unidimensional*. Ed. Ariel.

Meirieu, P. (1996). *Frankenstein educador*. Editorial Laertes.

Olivé, L. (2011). *Los retos de las sociedades multiculturales: interculturalismo y pluralismo*. Cuadernos Inter.c.a.Mbio Sobre Centroamérica Y El Caribe, 8(9), 207-227. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/view/2222>

Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 10 de Noviembre 2021, de <https://dle.rae.es/cultura?m=form>

Shelly, M. (1818). *Frankenstein o el moderno prometeo*. Freeditorial.

Winnicott, D. (1965). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Ed. Paidós.

Žižek, S. (1989). *El sublime objeto de la ideología*. Ed. Siglo XXI.